

CURRÍCULO, FORMAÇÃO E TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE JOVENS E ADULTOS

Resumo

A comunicação objetiva analisar as relações entre currículo, formação e trabalho docente na educação profissional para jovens e adultos, desenvolvida no Brasil. Como campo da pesquisa, escolhemos o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA). Na análise dos dados partimos dos referenciais analíticos das políticas curriculares, identificados por Pacheco (2003) como “igualdade/desigualdade” e “homogeneização/diversidade”, e da proposta conceptual do “triângulo da diferença” proposto por Wieviorka (2002), em seus três componentes interligados: a identidade coletiva; o indivíduo moderno; o sujeito. Como estudo de caso, seguindo-se uma abordagem qualitativa, foram considerados documentos produzidos no âmbito institucional do Instituto Federal de Pernambuco (IFPE), além de entrevista de grupo focal com docentes, pedagogos e coordenadores, os quais desenvolvem o currículo do PROEJA no cotidiano escolar. Como resultado da análise dos dados destaca-se: deficiência de aprendizagem cognitiva; estratégias de diferenciação curricular; avaliação contínua e somativa; planejamento flexível do ensino; subjetividade da formação docente e aprendizagem. Nas conclusões afirmamos que o currículo, a formação e o trabalho docente, estão diretamente relacionados com o desenvolvimento das práticas curriculares, notadamente das práticas de diferenciação curricular.

Palavras-chave: Currículo. Formação docente. Trabalho docente.

1 Introdução

O artigo parte da compreensão de que no Brasil a formação de professores da educação profissional vem sendo tratada como algo especial, emergencial, sem integralidade própria. A formação docente vem se desenvolvendo por meio de programas, sem a superação das situações vigentes e ditas emergenciais, sinalizando uma política de aparente falta de formação, que surge como resultado do não reconhecimento de um saber sistematizado próprio da área (OLIVEIRA, 2006).

A pouca importância da formação inicial de professores na forma presencial e escolar tem sua origem na idéia de competência, a qual é atrelada aos ditames do setor produtivo e a uma política produtivista presente na educação, que tem como base o mercado de trabalho, a qual enfatiza a importância do “saber ser” e do “saber tácito”, independentes da aprendizagem sobre uma atividade profissional no ensino formal. Priorizam-se a formação continuada e a prática profissional, não havendo o reconhecimento dos saberes próprios da docência, os quais envolvem um conhecimento científico-tecnológico acumulado na área da educação e na subárea da formação de professores.

Destacamos que as pesquisas em educação não vêm aprofundando questões sobre a formação de professores da educação profissional no Brasil. São recentes os estudos e pesquisas que têm por objetivo investigar o cotidiano desses professores e suas condições de formação e profissionalização.

Segundo Oliveira (*Ibid.*), as condições de formação e profissionalização demonstram o baixo prestígio e discriminação dos professores da educação profissional e do seu trabalho na escola, ou seja, o professor da educação profissional sofre uma dupla discriminação – como formador e como formando.

Quanto à natureza da função docente, para ser professor, há o entendimento de que “o mais importante é ser profissional da área relacionada à(s) disciplina(s) que se vai lecionar ou que se leciona. O professor da educação profissional não é concebido como um profissional da área da educação, mas um profissional de outra área e que nela também leciona” (*Ibid.*, p. 10).

Tal situação é fortalecida pelas dificuldades de financiamento para formação continuada desses docentes. As ações das políticas de formação de professores da educação profissional correm frequentes riscos de restrições orçamentárias por parte dos órgãos de financiamento, devido ao seu caráter irregular e por não se constituírem como cursos e sim programas.

Acreditamos que essas questões relacionadas às políticas de financiamento para a formação de professores inicial e continuada não podem ser desconsideradas nos estudos curriculares. Por isso, consideramos em nossa pesquisa a especificidade e a complexidade do trabalho docente envolvido na área, quando exige do professor atualização permanente nas tecnologias da produção e suas aplicações técnicas na prática pedagógica.

No entanto, Moreira (1995, p. 105) alerta para que a formação continuada docente “não seja pensada como problema meramente técnico a ser resolvido dentro de gabinetes, sem a participação direta do maior interessado. Somente programas que de fato atendam aos interesses do professorado e em cujas elaborações os mesmos venham a opinar poderão contribuir para seu efetivo aperfeiçoamento”. Isso pressupõe que o professor não seja reduzido a “mero executor de idéias concebidas por outros, passível de ‘obediência mecânica’, mas sim que se o respeite como intelectual que se quer comprometido com uma ordem social mais justa e democrática e com o desenvolvimento da ciência, da filosofia e das artes”.

No Brasil, nas duas últimas décadas, as orientações da política de educação profissional vem propondo que a atuação dos professores seja um dos elementos-chave para a

efetivação das reformas educacionais, reconhecendo a importância da formação docente ao lado de condições favoráveis ao exercício da docência.

Entretanto, a formação docente dos professores da educação profissional tem sido associada a uma política que incentiva a contratação do professor com formação inicial no Bacharelado relacionado às disciplinas específicas do currículo, como é o caso das Engenharias, deixando a formação docente para ser realizada como formação continuada, através de cursos emergenciais complementares à graduação e/ou através de cursos de Pós-graduação (OLIVEIRA, 2006), denotando que o perfil dos professores da educação profissional configura-se como “engenheiros-docentes”.

Tardif (2002) defende que a formação dos professores no espaço escolar valorize o saber docente, o saber da experiência que se origina no trabalho cotidiano, pois com esses saberes os professores estabelecem diferentes “relações de exterioridade e de interioridade” na atividade de ensino.

Lima (2006) em sua pesquisa afirma que essas relações de exterioridade e de interioridade estão presentes no trabalho dos professores da educação profissional, pois a tradição pedagógica e cultural da educação profissional associada à lógica do mundo do trabalho requer do professor conhecimentos gerais e específicos que demandam uma posição como técnicos e executores destinados à transmissão do saber e do saber-fazer necessários à formação e a inserção profissional do estudante no mundo do trabalho.

Nesse sentido, os saberes da experiência constituem uma parte essencial na definição do modo de ser e fazer do professor da educação profissional, bem como no desenvolvimento de sua identidade docente ao longo de sua trajetória social e temporal no exercício da docência.

Assim, as relações entre currículo, formação e trabalho docente podem ser compreendidas como uma “conversação complexa”, na qual o conhecimento acadêmico, a subjetividade e a sociedade estão inextricavelmente unidos, requerendo criatividade, intelectualidade interdisciplinar, erudição e auto-reflexão (Pinar, 2007).

Segundo Pacheco (2001), o currículo pode ser definido como um projeto, cujo processo de construção e desenvolvimento é interativo, que implica unidade, continuidade e interdependência entre o que se decide ao nível do plano normativo, ou oficial, e ao nível do plano real, ou do desenvolvimento curricular, que envolve o processo de ensino-aprendizagem e reflete na formação e no trabalho docente.

O “currículo do passado” considerava que o conhecimento se transmitia e se adquiria através de formas isoladas e especializadas das disciplinas, menosprezava o possível impacto

das mudanças políticas e econômicas e as desigualdades de acesso que diferenciavam os estudantes. Young (2010) adverte para se condicionar no desenvolvimento curricular a preocupação com “o que ensinar” em diversos contextos. Essa perspectiva remete às reflexões acerca das práticas curriculares como processos de diversificação e diferenciação curricular.

O conceito de diversificação curricular será utilizado neste estudo para designar formas organizacionais de ofertas educativas, como tipos diferentes de cursos, de ensino, e modalidades de formação, nas quais os estudantes são confrontados com percursos escolares diferentes, na perspectiva de currículos alternativos. Assim, compreende-se por diversificação curricular a reorganização das situações de aprendizagem face às capacidades, interesses e motivações dos estudantes, mantendo uma estrutura básica de objetivos e conteúdos a que todos os estudantes devem aceder (PACHECO, 2008).

Considera-se, entretanto, que a diferenciação curricular é um conceito que representa, para além de alterações no conteúdo, mudanças na metodologia e na avaliação, pressupondo que os estudantes têm um mesmo percurso nas suas opções, mas que uns precisam seguir caminhos diferentes para que todos possam atingir o sucesso educativo (*Ibid.*, 2008).

No campo do currículo, considera-se que os conceitos de diversificação e diferenciação curricular partem de uma concepção do currículo como construção social (GOODSON, 2001).

Os dois conceitos, por mais perspectivas teóricas diferentes que os fundamentam, estão ligados à identidade, diversidade e diferença (MOREIRA, 2002; SILVA, 2002; FLEURI, 2006).

O conceito de diferenciação curricular compõe a maioria das problemáticas em debate no campo do currículo, no que se refere ao desenvolvimento curricular no cotidiano escolar. Muitas das questões educativas centram-se, direta ou indiretamente, na diversidade e diferença dos estudantes, considerada como uma problemática decorrente do processo de massificação escolar e, em consequência, a diferenciação curricular surge da necessidade e dificuldade de se adequar, de forma satisfatória, as respostas da escola, enquanto instituição curricular, às funções socialmente esperadas da escola, e as respostas dos professores, enquanto profissionais do currículo, ao trabalho docente com a diferença (ROLDÃO, 2003).

Com essa preocupação, este estudo considera que um currículo sensível à diversidade e diferença é essencialmente inclusivo e assume a preocupação em descobrir formas de fazer todos os estudantes adquirirem aprendizagens significativas e potenciadoras de novas aprendizagens, sobretudo as aprendizagens consideradas essenciais para o exercício da cidadania.

Diante desse entendimento, o currículo da educação profissional no Brasil pode ser analisado na perspectiva da diversidade e diferença, em dois sentidos: i) Partindo do conceito de diferença presente nas políticas curriculares do final do século XX, orientadas para “educar *a* diferença”, “educar *na* diferença”, “educar *para a* diferença”, palavras de ordem presentes nos planos de educação de órgãos governamentais e nos projetos educativos das escolas (GALLO, 2009), quando os estudantes são confrontados com percursos escolares diferentes, na perspectiva de currículos alternativos, ou seja, através da diversificação curricular (PACHECO, 2008); ii) A outra perspectiva é compreendida como adaptação do currículo às características de cada estudante, com a finalidade de maximizar as suas oportunidades de sucesso escolar, através da diferenciação curricular (SOUSA, 2010).

Esse processo de diversificação e diferenciação curricular exprime-se em políticas educativas relacionadas à inclusão social, tais como, no Brasil com o oferecimento de cursos e programas de educação profissional para jovens e adultos e de formação continuada para o trabalho docente com a diversidade e diferença.

Diante das políticas educativas, este artigo tem como objetivo analisar as relações entre currículo, formação e trabalho docente na educação profissional para jovens e adultos, desenvolvida no Brasil.

2 Metodologia e métodos

Partiu-se dos referenciais para análise das políticas curriculares, identificados por Pacheco (2003, p. 118-119) como “igualdade/desigualdade” e “homogeneização/diversidade”, em suas quatro possibilidades: a) Uma política igual e homogênea; b) Uma política curricular igual e diversificada; c) Uma política curricular diversificada e desigual; d) Uma política curricular homogênea e desigual.

Com relação à análise das relações entre currículo, formação e trabalho docente, consideramos a proposta conceptual do “triângulo da diferença” proposto por Wieviorka (2002), em seus três componentes interligados que balizam o espaço teórico da diferença: identidade coletiva; o indivíduo moderno; o sujeito.

Definir as condições em que a afirmação de uma diferença é aceitável e legítima, indica propor uma configuração ideal do triângulo da diferença, uma vez que equivale a conciliar as exigências das pessoas singulares, como indivíduos e como sujeitos, com as exigências do particularismo cultural e as exigências da sociedade inteira (WIEVIORKA, 2002). Assim, as análises dos dados empíricos serão sustentadas na possibilidade de

aproximação do currículo e da formação e trabalho docente, com a configuração ideal do triângulo da diferença.

Como campo da pesquisa, escolhemos o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA). O PROEJA abrange os seguintes cursos e programas de educação profissional: I - formação inicial e continuada de trabalhadores; II - educação profissional técnica de nível médio. Os cursos e programas do PROEJA deverão considerar as características dos jovens e adultos atendidos, com idade a partir dos 18 anos, e poderão ser articulados: I - ao ensino fundamental ou ao ensino médio, objetivando a elevação do nível de escolaridade do trabalhador, no caso da formação inicial e continuada de trabalhadores; II - ao ensino médio, de forma integrada ou concomitante (BRASIL, 2006).

Como estudo de caso (STAKE, 2007), seguindo-se uma abordagem qualitativa (TUCKMAN, 1994; QUIVY & CAMPENHOUDT, 1997), foram considerados documentos produzidos no âmbito institucional do Instituto Federal de Pernambuco (IFPE), além de entrevista de grupo focal (GATTI, 2005) com docentes, pedagogos e coordenadores, os quais desenvolvem o currículo dos cursos técnicos integrados PROEJA no cotidiano escolar do *Campus Recife*.

Como principal técnica de análise de dados foi utilizada a análise de conteúdos transversal, nos procedimentos de Bardin (1979) e no modo como é analisada por Esteves (2007).

3 Resultados e discussão

3.1 Currículo e formação continuada no PROEJA

Na análise das relações entre o currículo e formação continuada no PROEJA, trazemos os dados presentes nos documentos institucionais do IFPE, que abordam a percepção de estudantes e docentes sobre as práticas de diferenciação curricular desenvolvidas no cotidiano escolar do *Campus Recife*: 1) Levantamento de Dados de Alunos da Modalidade de Ensino de Jovens e Adultos – PROEJA. Novembro de 2009. (BRASIL, IFPE, 2009); 2) Relatório do I Seminário PROEJA – 2010 (BRASIL, IFPE, 2011).

No documento “Levantamento de dados de Alunos da Modalidade de Ensino de Jovens e Adultos – PROEJA”, os dados que chamam mais atenção estão relacionados com a percepção dos estudantes sobre a satisfação com a qualidade do ensino no IFPE, pois apenas 26,06% dos estudantes afirmam estar satisfeitos. Com relação às metodologias adotadas pelo corpo docente e se atendem às necessidades na aquisição de conhecimentos, apenas 23,87%

afirmam que sim. Ao responderem sobre a sua valorização pela Instituição como estudante do PROEJA, 38,83% afirmam que não são valorizados e apenas 25,53% afirmam que se sentem valorizados. No entanto, ao responderem se existe um bom relacionamento professor / estudante em sua turma, 63,83% afirmam que sim.

Nas questões abertas, ao citarem as maiores dificuldades que encontram como estudante PROEJA, destacamos a resposta: “algumas disciplinas deveriam ser mais detalhadas para que todos os níveis (de estudantes) as compreendessem melhor”. Ao indicarem ações que poderiam favorecer uma maior integração entre estudantes e a Instituição, destacamos duas respostas: “atualização didática dos professores no repasse do aprendizado aos estudantes do PROEJA”; “promover encontros pedagógicos entre estudantes e servidores”. Diante dessas respostas dos estudantes, em novembro de 2010 foi realizado o I Seminário PROEJA do IFPE – *Campus* Recife, sob o tema: “Ontem e Hoje: limites e possibilidades”, como processo de formação continuada dos professores, com a participação colaborativa de estudantes e servidores técnicos e administrativos.

Guimarães (2008) esclarece que a formação continuada dos professores da educação profissional tem se realizado através de uma série de seminários, palestras, e de assessorias pela SETEC/MEC, visando à reflexão sobre a organização curricular e o projeto político pedagógico. Em paralelo, há um investimento na formação de professores em nível da pós-graduação, no entanto, essa concepção de formação continuada ainda é entendida de forma episódica e não como processo formativo contínuo.

A introdução do documento Relatório do I Seminário PROEJA – 2010 argumenta que devido ao corpo docente, na sua maioria, ser composto por profissionais formados nas engenharias, há a necessidade de se desenvolver uma permanente política de formação continuada docente, que envolva a Didática e a Pedagogia. “São vários os assuntos, temas e problemáticas a serem abordados com um único objetivo: a busca e assunção de uma excelente docência”.

O documento defende o rigor que o processo seletivo deve incorporar no sentido de selecionar cada vez melhor estudantes trabalhadores para ingresso nos cursos técnico integrado PROEJA no *Campus* Recife do IFPE, e esclarece que isso não se constitui em um ato de exclusão. É afirmado que “a docência em qualquer campo da educação sistemática, precisa partir de certos conhecimentos e habilidades indispensáveis construídos por estudantes em etapas anteriores da Educação Profissional”.

Segundo Gouveia (2011, p. 194), 80% dos docentes do PROEJA, entrevistados pela autora, afirmaram que “não têm dificuldades na sua prática pedagógica com os estudantes do

PROEJA, considerando que segundo eles, as dificuldades são dos estudantes que chegam ‘sem base’ à instituição”. É nesse sentido que o Relatório do I Seminário PROEJA vem propor um maior rigor no processo seletivo dos estudantes ingressantes nos cursos do PROEJA, assim os professores retiram de si a responsabilidade pela aprendizagem, colocando-a na política, no processo seletivo e nas dificuldades cognitivas dos estudantes, as causas do insucesso escolar.

Quanto ao perfil de entrada nos cursos que possibilite o trabalho docente com a diversidade e a diferença, o Relatório do I Seminário PROEJA – 2010 salienta que “apesar de serem mães, pais ou, de um modo geral, pessoas trabalhadoras com pouco tempo para estudar e inúmeras dificuldades a enfrentar, são capazes sim de aprender conteúdos científicos, tecnológicos, culturais, técnicos, etc.”. No entanto, o Relatório salienta que para essa conquista ocorrer, com cada vez mais qualidade social e política no PROEJA, os estudantes precisam chegar com conhecimentos e habilidades básicos indispensáveis, construídos anteriormente.

Destacamos o planejamento coletivo do I Seminário PROEJA, realizado no período de 16 a 19 de novembro de 2010, com efetivo envolvimento de estudantes, coordenadores e principalmente dos professores na Comissão Organizadora e Programação do Evento, denotando o compromisso dos professores no trabalho docente com a diversidade e a diferença, quando é enfatizada a “existência de profissionais comprometidos/as com a docência e com as especificidades do PROEJA onde lidam com estudantes que na sua maioria acordam muito cedo e chegam à sala de aula após um longo e exigente dia de trabalho”.

Os Grupos Temáticos de Trabalho (Temas: Evasão, Prática Docente no PROEJA, Estágio) foram realizados em cada curso técnico integrado PROEJA, com participação de estudantes, professores e coordenadores. Durante o Seminário, os estudantes apresentaram questões para ser considerada pela gestão, dentro dos limites e possibilidades do *Campus* Recife, sintetizadas no Quadro 01.

Entendemos que as questões levantadas, notadamente pelo Grupo Temático de Trabalho Prática Docente no PROEJA, estão relacionadas com a *formação docente* e sua preparação para desenvolver as práticas de diferenciação curricular, compreendidas como adaptação do currículo às características de cada estudante, com a finalidade de maximizar as suas oportunidades de sucesso escolar. Assim, identificamos a necessidade de haver mudanças nos conteúdos, na metodologia de ensino e no processo avaliativo dos cursos integrados PROEJA, para isso é fundamental que o processo de formação continuada docente realize a reflexão sobre o trabalho docente com a diversidade e a diferença.

3.2 Diversidade e diferença no currículo do PROEJA

Na análise das relações entre currículo, formação e trabalho docente, há a necessidade de se compreender a diversidade e diferença no currículo do PROEJA. Para isso, realizamos a técnica de grupo focal; o objetivo principal desse tipo de entrevista coletiva é a obtenção de dados que permitam a análise do meio social dos entrevistados, bem como de suas visões de mundo ou representações coletivas (GATTI, 2005).

O grupo focal, como grupo de discussão, foi realizado no *Campus Recife* do IFPE, no dia 19/08/2011, com a participação de dois docentes da *Base Comum Nacional*: Artes e Biologia; um docente da *Base Diversificada*: Informática; dois docentes da *Base Tecnológica*: Mecânica e Eletrotécnica; e duas pedagogas. Salientamos que o docente de Biologia também é o coordenador geral do PROEJA e que a participação dos docentes no grupo de discussão foi certificada como atividade de formação continuada.

O grupo de discussão foi orientado por onze questões que abordavam sobre os efeitos da política no contexto da prática, no que se refere à diversidade e diferença no currículo do PROEJA, com resultados agrupados, segundo orientações da técnica de análise de conteúdo transversal (Bardin, 1979), em cinco categorias temáticas: *deficiência de aprendizagem cognitiva; estratégias de diferenciação curricular; avaliação contínua e somativa; planejamento flexível do ensino; subjetividade da formação docente e aprendizagem.*

- **Deficiência de aprendizagem cognitiva**

Em suas falas, os professores enfatizam que as dificuldades de aprendizagem dos estudantes do PROEJA estão principalmente relacionadas com deficiência de aprendizagem cognitiva. Ao responderem sobre como trabalham para superar essas dificuldades, os docentes afirmam que: fazem um processo inicial de sondagem das aprendizagens; utilizam uma linguagem mais acessível, contextualizando ao máximo o conteúdo das aulas; focam o ensino no público com deficiência de aprendizagem, com vistas a embasá-los nos fundamentos e nas práticas de laboratório.

Os professores argumentam que os motivos das dificuldades cognitivas de aprendizagem estão relacionados com: a base do ensino fundamental inadequada (Matemática, Português, Biologia, Informática, etc.); horário noturno dos cursos (após dia de trabalho dos estudantes); muito tempo do estudante afastado da escola; pouca abstração (não conseguem pensar sem pegar e ver); pouca articulação entre conhecimentos; uso inadequado

das ferramentas de aprendizagem. No entanto, é salientado que os docentes não possuem formação pedagógica para o trabalho com a diversidade e diferença desses estudantes.

- **Estratégias de diferenciação curricular**

Os professores relacionam as estratégias de diferenciação curricular que utilizam no trabalho com a diversidade e diferença: fazem exercícios/tarefas/provas em sala de aula com consulta e em dupla/equipe; confeccionam apostilas com linguagem simplificada; motivam os estudantes em sala de aula através da aplicação dos conhecimentos na vida prática; ressaltam a importância do conhecimento específico para que possam se desenvolver em todas as áreas de suas vidas; diferenciam os conteúdos das disciplinas em relação ao oferecimento do curso integrado regular e do curso subsequente. Na discussão, um docente enfatiza que “procuro me nortear pelo método de Paulo freire, sempre que possível”.

Aos serem questionados como essas estratégias utilizadas consideram as diferenças entre os estudantes do PROEJA, os docentes afirmaram que: procuram identificar o que eles têm de bagagem e mostrar como esses conhecimentos são relevantes, socializando isso para todos; valorizam a participação em sala de aula e tudo que apresentam como resultado da aprendizagem; fazem rodízio das duplas/equipes, evitando que aumente a distância de embasamento que existe entre os estudantes.

Identificamos que o foco do trabalho docente com a diferença está baseado na aprendizagem cognitiva dos estudantes, não havendo uma preocupação com as questões socioeconômicas e culturais e ao conceito de diversidade, talvez porque os cursos PROEJA se apresentem como currículos alternativos.

- **Avaliação contínua e somativa**

Os docentes afirmam em suas falas que “o processo adotado é sempre com avaliação contínua, exercícios práticos contam pontos para a média final, avaliação somativa”. A professora de artes enfatiza que realiza “atividades individuais em sala de aula de forma acumulativa que somadas chegam à nota 10”. Ao serem questionado sobre como esse processo de avaliação, “processual, contínua, sistemática e somativa”, considera as diferenças entre os estudantes do PROEJA, os docentes salientaram que “consideram o empenho do estudante em fazer”, dessa forma o processo avaliativo é focado no “saber fazer” das atividades práticas. O professor de informática enfatiza que “neste aspecto, as diferenças se reduzem em função de que todos têm a obrigação de construir as atividades”.

- **Planejamento flexível do ensino**

“Não há um planejamento prévio. O conteúdo programático é dado de acordo com um ‘retrato’ que faço da turma nas primeiras aulas”. Esta fala do professor de informática revela a flexibilidade do planejamento de ensino. No entanto, o professor de Biologia enfatiza que o tempo pedagógico é limite dessa flexibilidade, ou seja, “o conteúdo ministrado se adéqua ao número de aulas”. Já a professora de artes salienta a falta de um planejamento coletivo: “infelizmente não tivemos a oportunidade de planejar juntos”.

Ao responderem como esse planejamento de ensino considera a integração das disciplinas do PROEJA, os docentes relacionam a integração curricular ao conceito de interdisciplinaridade: “a integração das disciplinas, no meu modo de ver, chama-se interdisciplinaridade. Neste aspecto, procuro inserir nas atividades práticas [...], conteúdos que atendam a esse conceito”. Portanto, os docentes focam a integração entre as disciplinas no saber fazer das atividades práticas, como forma de facilitar o trabalho com o conhecimento interdisciplinar.

- **Subjetividade da formação docente e aprendizagem**

A formação docente continuada está focada nas ações institucionais, os professores afirmam que para atualizar seus conhecimentos pedagógicos e específicos da disciplina eles participam de: encontros PROEJA a nível local e regional; eventos e encontros semestrais que o IFPE realiza; cursos de mestrado apoiados/financiados pelo IFPE. Quando questionados sobre a relação da formação docente e a aprendizagem dos estudantes, os professores afirmam que a razão dos estudantes não aprender o que os professores pretendem é “porque o ritmo e o processo cognitivo de cada ser humano são únicos e subjetivos. O binômio ensino-aprendizagem é muito complexo”. É enfatizado também pelo professor de informática o aspecto subjetivo da motivação: “há alguns estudantes que aprendem porque a informática ‘caiu’ no gosto deles”. Apenas o professor de Biologia traz em sua fala os problemas sociais e econômicos dos estudantes do PROEJA, como razão dos estudantes não aprenderem o que os professores pretendem.

4 Conclusões

Diante das análises, afirmamos que o currículo, a formação e o trabalho docente, estão diretamente relacionados com o desenvolvimento das práticas curriculares, notadamente das práticas de diferenciação curricular, pois os professores têm participado de processos de formação continuada institucionais que enfatizam o trabalho docente com a diferença, o qual

prioriza as formas de conhecimento distinto a um grupo social específico, composto por jovens e adultos antes excluídos da escola pública e do mercado de trabalho, e que agora têm a oportunidade de atenuar seu posicionamento na divisão social do trabalho.

Assim, identificamos que os grupos de estudantes do PROEJA são incluídos no desenvolvimento curricular a partir das diferenças que os especificam, como grupos compostos por jovens e adultos, que não tiveram acesso à escola ou que a deixaram durante o processo de escolarização, ou ainda, que buscam retornar aos percursos de formação, ou seja, a partir de sua “identidade coletiva”.

Entretanto, as diferenças relacionadas ao “indivíduo moderno” e ao “sujeito” em sua subjetividade não são consideradas pelas práticas curriculares, as quais homogeneízam os estudantes e promovem as desigualdades e o fracasso escolar, com uma nova exclusão da escola, constituindo uma inclusão excludente. Concluímos que o desenvolvimento curricular dos cursos técnicos integrados PROEJA ainda tem se configurado como parte integrante de políticas curriculares homogêneas e desiguais.

5 Referências

Bardin, L. *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1979.

Brasil. *Decreto nº 5.840, de 13 de Julho de 2006*. Brasília: Presidência da República, 2006.

Esteves, M. Análise de conteúdo. In J. A. Lima & J. A. Pacheco (Org), *Fazer investigação. Contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto: Porto Editora, 2007. p. 101-126

Fleuri, R. M. Políticas da diferença: para além dos estereótipos na prática educacional. *Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 27, n. 95, p. 495-520, maio/agosto, 2006. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>

Gallo, S. Uma apresentação: diferença e educação; governo e resistência. In: M. Corcini; M. D. Hattge (orgs.) *Inclusão escolar: conjunto de práticas que governam*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. p. 7-12

Gatti, B. A. *Grupo focal na pesquisa em ciencias sociais e Humanas*. Brasília: Liber Livro, 2005. (Coleção Pesquisa em Educação)

Goodson, I. F. *O Currículo em mudança: estudos na construção social do currículo*. Tradução de Jorge Ávila de Lima. Porto: Porto Editora, 2001.

Gouveia, K. R. *A Política Educacional do Proeja: implicações na prática pedagógica*. 301f. Tese (doutorado) – Centro Educação. Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2011.

Guimarães, E. R. *Política de ensino médio e educação profissional: discursos pedagógicos e práticas curriculares*. 464f. Tese (doutorado) – Centro Educação. Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2008.

Lima, C. M. A Identidade docente no ensino técnico: as marcas do saber-ser, do saber tornar-se professor. XIII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – *Anais*. Recife - PE: ENDIPE, 2006.

Moreira, A. F. B. Currículo, diferença cultural e diálogo. *Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 23, n. 79, Agosto 2002. p. 15-38

_____. Neoliberalismo, currículo nacional e avaliação. In Silva, L. H.; Azevedo, J. C. (Orgs.). *Reestruturação curricular: teoria e prática no cotidiano da escola*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

Oliveira, M. R. S. Formação e profissionalização dos professores do ensino técnico. XIII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – *Anais*. Recife - PE: ENDIPE, 2006.

Pacheco, J. A. Notas sobre diversificação/diferenciação curricular em Portugal. *InterMeio*, Campo Grande, MS, v. 14, n. 28, p. 178-187, jul./dez. 2008. Disponível em: <<http://www.intermeio.ufms.br/revistas>>. Acesso em: junho 2011.

_____. *Políticas curriculares: referenciais para análise*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

_____. *Currículo teoria e práxis*. Porto: Porto Editora, 2001.

Pinar, W. F. *O que é a Teoria do Currículo?* Adaptação para a língua portuguesa de Ana Paula Barros / Sandra Pinto. Porto: Porto Editora, 2007.

Roldão, M. C. *Diferenciação curricular revisitada: conceitos, discurso e praxis*. Porto: Porto Editora, 2003.

Silva, T. T. Identidade e diferença: impertinências. *Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 23, n. 79, Agosto 2002. p. 65-66

Sousa, F. *Diferenciação curricular e deliberação docente*. Porto: Porto Editora, 2010.

Stake, R. E. *A arte da investigação com estudo de caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2007.

Tardif, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

Tuckman, B. *Manual de investigação em educação*. 4ª ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1994.

Wieviorka, M. *A Diferença*. Tradução de Miguel Serras Pereira. Lisboa: Fenda Edições, 2002.

Young, M. F. D. *Conhecimento e currículo: do socioconstrutivismo ao realismo social na sociologia da educação*. Adaptação para a língua portuguesa de Jorge Ávila de Lima. Porto: Porto Editora, 2010.

Quadro 01: Síntese Questões - Grupos Temáticos de Trabalho - I Seminário PROEJA – 2010

Temas	Questões Levantadas
Evasão	1) Terem em sala de aula docentes que gostem de trabalhar no Programa; 2) Mais assiduidade por parte de alguns docentes; 3) Mais interesse dos discentes para se dedicarem aos cursos; 4) Funcionamento de mais setores departamentais no turno da noite; 5) Mais bom senso de alguns docentes quanto ao mútuo relacionamento respeitoso e quanto à qualidade das aulas e das atividades exigidas; 6) Mais comunicação entre docentes e discentes quando se precisar dialogar; 7) Melhor atendimento aos estudantes em suas problemáticas e dúvidas quando se dirigirem aos departamentos ou coordenações; 8) Realização de outros seminários com temáticas significativas de interesse de todos.
Prática docente no PROEJA	1) Docentes mais informados e sensibilizados sobre as especificidades do PROEJA, de modo que trabalhem sem autoritarismo, assistencialismo, paternalismo; 2) Explicações boas, claras e objetivas sobre os assuntos estudados; 3) Trabalhos práticos ou teóricos que ajudem na aprendizagem dos que trabalham e têm pouco tempo e condições para dedicar-se às leituras; 4) Mais ações pedagógicas destinadas à formação continuada de docentes que atuam no programa; 5) Mais aulas práticas viabilizando o que o Parecer 16/1999 ressalta em termos de teoria e prática na educação profissional; 6) Docentes que ministrem boas aulas com qualidade, clareza, objetividade, assiduidade e compromisso.
Estágio	Surgimento de campos de estágio dentro do próprio <i>Campus</i> Recife do IFPE.

Fonte: BRASIL, Relatório do I Seminário PROEJA – 2010, IFPE, 2011, pp. 17-19.